



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CALCILENE DA SILVA LINO

**EDUCAR E BRINCAR: O USO DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

GUARABIRA/ PB

2014

CALCILENE DA SILVA LINO

EDUCAR E BRINCAR: O USO DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento às exigências para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms.Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

GUARABIRA / PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L735e Lino, Calcilene da Silva
Educar e brincar [manuscrito] : o uso do brinquedo na educação infantil / Calcilene da Silva Lino. - 2014.

20 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Mônica de Fátima Guedes de Oliveira,
Departamento de Educação".

1. Educação infantil. 2. Brincadeiras educativas. 3. Cultura.
I. Título.

21. ed. CDD 372.24


CALCILENE DA SILVA LINO


**EDUCAR E BRINCAR: O USO DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**


Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em 17/03/2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira / UEPB
Orientadora


Prof. Ms. José Otávio da Silva / UEPB
Examinador


Prof^a Ms. Vanusa Valério dos Santos / UEPB
Examinadora

**GUARABIRA
2014**

AGRADECIMENTOS

Principalmente agradeço a Deus por todos os momentos que passei na Universidade, por esta data tão esperada o dia da minha defesa, uma conquista realizada.

Agradeço a ti Senhor, pois é o mínimo que posso fazer, obrigado Senhor pela sabedoria.

Aos meus pais, minha base de tudo, minha fortaleza.

Ao meu esposo Paulo Lino que sempre me estimulou a não desistir e sempre persistir, ele que esteve sempre presente nesta minha caminhada.

Aos meus filhos Danilo, Cesar e Camilly, nora e netos pelo carinho e a paciência pelos momentos ausentes, pessoas estas que desejo compartilhar a minha conquista.

As minhas amigas do curso que direta e indiretamente contribuíram para minha formação.

Agradeço a minha orientadora Mônica Guedes pelo apoio e paciência em me auxiliar, professores e pela contribuição e participação na banca.

Ao corpo docente em geral agradeço pelos ensinamentos e disponibilidade para ensinar.

SUMARIO

1.INTRODUÇÃO.....	05
2.O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	07
2.1 O brinquedo e suas possibilidades.....	07
2.2 Brinquedo: instrumento de evolução.....	08
3. O JOGO ENQUANTO ARTEFATO DA ESPECIFICIDADE	
DA INFÂNCIA.....	11
3.1 O jogo na antiguidade.....	11
3.2 O jogo nas sociedades medievais.....	13
3.3 O jogo na Modernidade.....	14
3.4 O jogo na sociedade atual: ênfase na relação criança, jogo, educação.....	15
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16
REFERENCIAS.....	18

EDUCAR E BRINCAR: O USO DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LINO, Calcilene da Silva¹

RESUMO

Estudos questionam propostas de educação infantil cujo objetivo principal é a preparação para as séries seguintes do ensino fundamental e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Compreendendo que a especificidades da infância foi historicamente construída, estes estudos defendem um modelo de educação infantil que garante o direito a todas as crianças de viverem a infância e proporcione condições de desenvolvimento das vários aspectos da dimensão humana. Neste contexto, coloca-se a questão do brincar, considerando que, no mundo moderno, esta atividade passa a ser associada à criança e valorizada na educação, ora como atividade dirigida, ora como atividade livre. O objetivo deste estudo é a brincadeira (jogo protagonizado), enquanto atividade livre, como prática educativa na educação infantil. O objetivo principal é analisar o brincar na educação infantil, buscando identificar como ocorrem as brincadeiras na pré-escola e evidenciar sua importância para a educação de crianças, considerando os aspectos da imaginação, e da cultura que tecem as relações sociais da brincadeira. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, com base em observação participante, estudando o cotidiano de duas turmas de uma pré-escola da rede municipal de Alagoa grande/PB. Realizaram-se observações, com duração média de duas horas, registradas por escrito no período de dois meses. Cada observação corresponde a uma unidade operacional de sentido.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação infantil. Cultura.

INTRODUÇÃO

A partir da constituição Federal de 1988 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, discussões em torno da educação infantil vêm se intensificando cada vez mais. Independentemente dos questionamentos que se levantam sobre a necessidade da institucionalização da escolarização para esta faixa etária, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, é um fato. Deve-se, então, reunir esforços para garantir que este direito à educação assegure,

¹ Formanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (Guarabira-Pb).
E-mail: Calcilene.....

também, o direito a todas as crianças de viverem a infância e, como tal, terem condições de desenvolver, já nesta etapa da vida, sua dimensão humana.

O presente estudo, buscando contribuir para uma proposta de educação infantil que contempla o desenvolvimento da criança nos vários aspectos da dimensão humana, tem como objetivo principal analisar o brincar na educação da criança. Busca-se compreender como as brincadeiras ocorrem no cotidiano da pré-escola e evidenciar sua importância na educação de crianças, considerando aspectos da imaginação e da cultura que tecem as relações sociais de brincadeiras. Parte-se do princípio de que o lúdico é uma dimensão humana, através da qual a criança se constitui enquanto ser social, criando e reproduzindo cultura. Parte-se também, do princípio de que a relação entre a criança, o brincar e a educação, se constitui historicamente e está diretamente, ligada às formas de organização das sociedades, as quais estabelecem modos de conceber e tratar a criança, como também formas de relacionar o brincar e a educação.

Analisando-se o processo de participação da infância na modernidade, em estudos de Áries (1989), Synders (1984), e em pesquisa realizada por Oliveira (1989), constata-se que este processo ocorre a partir do corte da condição de classe social da criança. Neste contexto, o brincar se relaciona com a infância, em oposição ao mundo do trabalho, que na era sociedade moderna, passa a ser definido como específico do adulto. Desta forma, o brincar se destina às crianças de determinadas classes sociais que podem usufruir do ócio e do não-trabalho durante a infância.

O estudo de teorias científicas que fundamentam a relação entre crianças, educação e brincadeira, demonstra, implícita ou explicitamente, uma forma de conceber a criança. Merecem destaque as teorias de Froebel (1912), Montessori (1909) e, posteriormente, de Piaget (1978) que, concebendo a criança como um ser ativo na interação com o meio e nas relações de aprendizagem, abordaram a importância do jogo na educação da criança.

As abordagens teóricas de Vygotsky (2002) e Elkonim (1998) assumem a concepção de criança enquanto um ser social e consideram o brincar uma dimensão humana, através da qual a criança se insere na cultura adulta, compreendendo sua realidade circundante. Nesta perspectiva, o jogo protagonizado (popularmente conhecido como jogo de faz-de-conta) ganha sentido na educação das crianças em idade pré-escolar.

Destacam-se, ainda, abordagens antropológicas que enfatizam a importância cultural do brincar, como um processo de aprendizagem social, a exemplo dos estudos de Brougère (1998).

Ao tratar da relação entre criança brincadeira e educação infantil, considera-se imprescindível abordar a história da educação infantil e as formas como as políticas educacionais voltadas para este nível de educação definiram seus objetivos

2. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos aspectos que marcam a infância é o brinquedo, suporte da brincadeira, e esta é para a criança sua principal atividade. Toda criança brinca independente da época cultural ou da classe social. O brinquedo é a essência da infância, brincar é um ato intuitivo e espontâneo. O brinquedo é o objeto com que brincam as crianças, além delas gostarem de diversos brinquedos como: bolas, bonecas, carros, jogos, sucatas, entre outros.

Na idade da pré-escola a criança tem prazer em atividades livres. É um período de expansão motora, ela precisa usar sua energia, correr, pular, subir e dançar. Precisa de espaço e oportunidade de usar sua força e a capacidade crescente. Vygotski (1988, p. 58) revelou que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera visual, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

O brinquedo tem efeitos sobre a aprendizagem, permitem ainda, o esquecimento, mesmo que momentâneo de dissabores e de momentos de tensão. Além de ser o melhor remédio para descarregar energia. O brinquedo influencia positivamente na aprendizagem, sendo este o seu interesse. Ela – a criança – através do brinquedo, sorri, modifica e transforma o momento, deixando-o mais atraente e agradável.

2.1 O brinquedo e suas possibilidades

A criança se desprende deste mundo dando asas a imaginação e encontrando em seus sonhos o que realmente precisa para se divertir e aprender. Educadores, psicólogos, pais ou qualquer pessoa que trabalhe com crianças, acaba interferindo em seu desenvolvimento, não pode ficar alheio ao brinquedo, às

brincadeiras, pois, tais atividades são vínculos dos seus conhecimentos, possibilitando a criança sonhar, exercitar todos os seus sentidos com seus brinquedos e, junto a eles explorar, sentir e conhecer o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma. Ela brinca livremente e no seu nível, à sua maneira, está, não só explorando o mundo ao seu redor, mas, também comunicando sentimentos, idéias, fantasias, criatividade, curiosidades, invenções, intercambiando o real e o imaginário, ou seja, recria, repensa e expressa através de sinais, gestos ou objetos uma realidade anteriormente vivenciada.

Segundo Vigotski (2002, p. 49),

O brinquedo fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e consciência. Cria também uma zona de desenvolvimento próxima, pois na brincadeira a criança comporta-se em um nível que ultrapassa o que está habituada a fazer.

Ao lidar com determinado objeto (uma pedra, uma lata, ou outra coisa qualquer) a criança procura, através de sua percepção, sondar seus atributos dando a ele significados que na grande maioria das vezes a leva a construir um brinquedo que conduzirá suas ações e desencadeará uma brincadeira. Entre o perceber o objeto, sondar suas propriedades, construir o brinquedo e desenvolver a brincadeira existe uma gama de possibilidades de observar, trabalhar e lidar, transformar, interagir, o construir da criança.

O brinquedo vai propor a criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse. A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo.

O brinquedo é acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira, porém, a brincadeira escapa em parte ao brinquedo. Com isso Vygotsky (1988), destaca o caráter central do brinquedo na vida da criança, subsumindo e indo além das funções de exercício funcional, de seu valor expressivo, de seu caráter elaborativo, etc.

2.2 Brinquedo: instrumento de evolução

O brinquedo pode adquirir um aspecto evolutivo. Interagindo com ele a criança organiza seus modelos explicativos do mundo, ela percebe o meio onde

vive. Na brincadeira, a criança pode experimentar suas possibilidades sem assumir inteiramente a responsabilidade.

As crianças gostam de desafios, então utilizar brinquedos que os desafiem chamará mais atenção, por exemplo: quebra-cabeça, bingos, baralho, dominós, damas, encaixe e outros. Ela cria várias formas mais atraentes para o momento que ela está brincando. A criança se envolve por completo com o brinquedo e o explora ao máximo, seja pelas cores ou pelas formas, é incrível como elas tem imaginação. Segundo Benjamim (2003 p. 80):

Acreditava-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, quando na verdade quem faz isso é a criança. Por esta razão, quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão do seu valor como instrumentos do brinquedo-desenvolvimento da linguagem, aprendizagem, concentração da atenção e da sociabilidade. Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontes de contato com a sua realidade.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, jogando com companheiros, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória.

Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte, um dom natural que quando bem cultivado, irá contribuir, no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto. (CUNHA, 1988, p. 35)

Os brinquedos de faz-de-conta funcionam como elementos introdutórios e de apoio à fantasia e facilitam o processo de simbolização, propiciando experiências que além de aumentarem o repertório de conhecimentos da criança, favorecem a compreensão de atribuições e papéis.

O mais importante de compreender em relação ao brinquedo é que ele não constitui luxo, e sim necessidade. Não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que ela precisa para crescer. É mais do que parte essencial de sua educação. É parte essencial da lei do seu crescimento, do processo através do qual ele avança para idade adulta.

Neste sentido, brincar representa um fato de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. (BOMTEMPO, 1990, p. 77)

O brinquedo sucata é muito importante para o ensino aprendizagem, e quando elas constroem, tem seu valor significativo, causando um grande prazer e

uma maior satisfação para eles brincarem. No mundo infantil de cada criança existe a fantasia do brinquedo, e isto para eles não importa que seja sucata ou industrializado. Sabendo também que o professor poderá estimular o uso deste brinquedo e seu valor, assim a criança passará a admirá-lo, conservá-lo e gostará de brincar com ele.

Segundo o autor Wajskop (1992, p. 110), “as escolhas dos brinquedos sucatas construídos pelas crianças refletem seu próprio espaço e atendem às necessidades do ato de brincar”. O desenvolvimento de uma criança que não lida com brinquedos é mais lento. No que diz respeito à coordenação, raciocínio, socialização, ficam sem estímulos, e às vezes tornam-se tímidas e possessivas, e de difícil integração com os colegas. Elas são privadas de conhecer uma parte do mundo infantil, que é o da imaginação e da criatividade. Tornam-se crianças desestimuladas e o desenvolvimento ficará lento se comparado a uma criança que tem todo um contato com brinquedos.

Segundo Bertoldo (2003, p. 80), “o brincar é algo tão espontâneo, tão natural, tão próprio da criança que não haverá como entender sua vida sem brinquedo”. Todo brinquedo é fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem do ensino infantil. Vygotsky (1896 p. 66), diz que:

Discutir o papel do brinquedo, refere-se especialmente à brincadeira de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de “faz-de-conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1988, p. 67), “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado”.

O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. Vygotsky (2002) exemplifica a importância das situações concretas e a fusão que a criança pequena faz entre os elementos percebidos e o significado: “quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença ‘Tânia está de pé’ quando Tânia está sentada à sua frente, ela mudará a frase para ‘Tânia está sentada’”. Ela não é capaz de operar com o significado contraditório à informação perceptual presente.

Numa situação imaginária como o da brincadeira de “faz-de-conta”, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o ‘ônibus’ que ela está dirigindo na brincadeira por exemplo), onde a situação é definida na brincadeira estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc) e não pelos elementos reais (as cadeiras da sala onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado.

Segundo Vygotsky (2002, p. 66), “o brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”.

3. O JOGO ENQUANTO ARTEFATO DA ESPECIFICIDADE DA INFÂNCIA

Estudos antropológicos demonstram que o jogo fez parte da formação da humanidade e que as formas as relações entre jogo e criança se configuram, relacionam-se, diretamente, com o tipo de organização das sociedades, bem como seus valores e costumes. (FRIEDMANN, 1992)

3.1 O jogo na antiguidade

Nas sociedades primitivas, o jogo era uma atividade praticada, primordialmente, por adultos, diretamente relacionada a aspectos religiosos e sociais. As crianças começaram a utilizar o jogo como uma forma de aprender algumas condições de sobrevivência. Seus pais e parceiros ofereciam-lhes instrumentos de trabalho em miniatura, buscando introduzi-las no mundo do trabalho, preparando-as para a vida. Desta forma, as crianças brincavam, por exemplo, com instrumentos de arco e flecha em miniatura para aprenderem a pescar a adquirir seus próprios elementos.

Na antiguidade, ao se tomar como exemplo as formas de organização das sociedades greco-romanas, as quais exerceram grande influência no mundo

ocidental, constata-se haver em ambas as civilizações uma ambigüidade na forma de se considerar o jogo. Por um lado, o jogo parecia se integrar ao domínio da sociedade, por excelência, quando relacionado à religião. Por outro lado, o jogo vincula-se ao universo do não sério, do inútil, em oposição ao real, ou até mesmo, ao trabalho.

Na civilização grega, havia uma forte relação entre o jogo e exercícios físicos, adotando-se o sistema de concursos, com um caráter agonístico, os quais eram destinados aos aristocratas da polis, que participavam da competição, visando a adquirir o status de herói. O vencedor da competição era considerado um herói, protetor da humanidade. Para a aristocracia grega, portanto, o jogo tinha um caráter de competição político religiosa, na perspectiva do espetáculo e no qual a participação era básica. Nesta civilização, já se observava a existência de pólos diferenciados no jogo. Àqueles destinados à criança (jogo infantil ligado à diversão) e os destinados ao adulto (agon-assembléia um particular para jogos públicos, concursos, lutas, jogos ginásticos, sempre relacionados ao aspecto religioso).

Na civilização romana, constata-se uma vinculação entre jogo e religião, porém, com caráter diferente daquela existente no povo grego. O jogo romano é considerado um fato religioso, através do qual se preserva o respeito ao rito. Apesar do povo romano preservar seu aspecto agonístico, o jogo se constituía de uma lógica totalmente diferente. Enquanto no mundo grego, o jogo exigia a participação dos heróis, em Roma, por influência dos etruscos, a competição tinha um caráter de espetáculo, predominando a perspectiva do espectador. A competição era realizada por escravos e à aristocracia romana, cabia assistir ao espetáculo. O caráter predominante desta competição era a observação bastante rigorosa às regras.

No mundo romano, predominavam dois tipos de jogos: os jogos de cena (composto de teatro, música, dança, concurso de poesia) e os jogos de circo (composto de corrida de biga, combates, encenações de animais, caças e jogos atléticos). A lógica do jogo, portanto, relacionava-se a algo não-sério, imaginário e se constituía atividades específicas dos adultos.

De acordo Lafargue (1999), a civilização greco-romana enquanto uma sociedade escravista, destinava o trabalho aos escravos e em oposição, o ócio, ao uso exclusivo dos homens livres, senhores da terra, da guerra e da política. Neste sentido, Lafargue (1999) afirma que os poetas e filósofos não se cansavam de

(...) proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade da política, pelo cultivo do espírito (pelas letras artes e ciências, e para o cuidado com o vigor e a beleza do corpo, pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres pobres (LAFARGUE, op. cit., p. 11).

Com a afirmação de Lafargue (1999), pode-se concluir que na Antigüidade greco-romana, o jogo era uma atividade que se opunha ao trabalho e às tarefas sérias da vida. No que diz respeito à relação entre jogo e criança neste período, “ela aparece como um relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar” (BROUGÉRE, 1998, p. 28).

3.2 O jogo nas sociedades medievais

Durante a idade Média, observa-se uma gradativa separação entre o jogo e a religião, na medida em que os jogos de azar começaram a se disseminar e dominar o tempo livre dos adultos. Como uma ocupação “inadequada” para o adulto, o jogo passou a ser permitido às crianças, desde que se relacionasse aos exercícios e ao relaxamento. Esta era uma atividade que, mesmo ocorrendo somente entre as crianças, deveria ser controlada e selecionada pelos adultos, para evitar que ele se tornasse um vício.

Ariés (1981) demonstra que, anteriormente à objetivação do sentimento de infância, os jogos e as brincadeiras eram comuns às crianças e aos adultos, sem haver uma discriminação de gênero ou de classes sociais. Na maioria das vezes, tinha uma relação estreita entre a cerimônia religiosa e comunitária. À medida que se avançou nos séculos da modernidade, ocorreu gradativamente, uma mudança em relação aos jogos. Partiu-se de um estado social em que os jogos e as brincadeiras eram comuns a todos e a todas as classes sociais, para um distanciamento cada vez maior dos adultos em relação aos jogos.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu o seu caráter comunitário tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestação coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÉS, 1981, p. 89).

Ariés (op. cit), chama a atenção para o papel dos jogos e brincadeiras na Antigüidade, no estreitamento de laços coletivos e manutenção de uma sociedade unida. O trabalho não tinha atingido a importância que adquiriu no mundo capitalista

e o homem não vivia tão subjugado à atividade profissional laboriosa, como vive atualmente. À proporção que o capitalismo foi dominando as formas de organização das sociedades, a brincadeira foi se tornando uma atividade específica da infância e os jogos, classificados entre “bons” e “maus”, foram gradativamente, sendo afastados do adulto. Os “jogos bons” seriam aqueles relacionados ao aspecto pedagógico (aplicado na maioria das vezes para crianças e jovens) e os “jogos maus”, subjugados a uma atitude moral, relacionavam-se com os jogos de azar.

3.3 O jogo na modernidade

No renascimento, verifica-se a intensificação da relação entre o jogo e a criança, através da penetração deste tipo de atividade na escola. Neste sentido, o jogo não é considerado como atividade com função educativa em si, sendo associada a três funções específicas: recreação (relaxamento indispensável ao esforço em geral); motivação (o interesse que a criança demonstra pelo jogo pode ser utilizado para uma boa causa); revelação e controle (o jogo permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil, com o objetivo de corrigi-la). Neste período, vigorava a tendência em relacionar o jogo com a educação da criança, porém nunca relacionado à seriedade, mas à frivolidade. Brougère (1998), afirma que o paradigma do jogo associado à frivolidade, em oposição à seriedade, dificultou a vinculação entre jogo e educação e este fato tem repercussão nas concepções que se elaboram, atualmente, sobre a inserção do jogo na educação.

O movimento romântico, que muito contribuiu para a construção das concepções sobre a criança, fundamentando-se na idéia de que esta é um ser de natureza boa e que não é um adulto em miniatura, contribuiu bastante para que a idéia de jogo se atrelasse cada vez mais ao mundo infantil e à educação da criança, como algo sério, com uma função educativa em si.

Destacam-se neste período as contribuições literárias de Richter e Hoffman sobre o jogo infantil (apud BROUGÉRE, 1998). Para estes literatos, a criança era um ser dotado de autonomia própria, capaz de realizar seus próprios movimentos e de se aprender. Considerando as particularidades da criança, passaram a defender a idéia de que o jogo é uma atividade tipicamente infantil, que deve ser diferenciada das atividades adultas, tendo uma importância fundamental para o desenvolvimento da criança. Brougère (1998) afirma que em Richter “pode-se observar como o romantismo, pensando a criança de outro modo, pode pensar diferentemente o jogo

e plantar os germes de novas concepções que sustentam nossa modernidade” (op.cit., p. 65-66).

De acordo com Brougère (op.cit), a partir do século XIX, o paradigma do jogo associado à frivolidade cede lugar ao paradigma do jogo como atividade séria. Isso é possível através da produção científica que se inicia no século XIX, intensificando-se cada vez mais no século XX. Essa produção volta-se para a associação do jogo à educação, enfocando, principalmente, a importância deste tipo de atividade para a criança.

3.4 O jogo na sociedade atual: ênfase na relação criança, jogo, educação

Na sociedade capitalista, o jogo passa a ser cada vez mais associado à criança e à educação. Lafargue (1999) demonstra que estas transformações têm uma relação direta com a história da implantação da estrutura capitalista no mundo ocidental. De acordo com este autor, o mundo capitalista ocidental impõe uma visão do trabalho e do ócio, totalmente diferentes daquela vivida nas sociedades primitivas. Lafargue (op.cit) defende a idéia de que, na lógica do capitalismo ocidental, o trabalho passa a ser considerado uma atividade que dignifica o homem, através do qual o homem se liberta e acumula capital. O ócio, por outro lado, é cada vez mais abominado e associado ao vagabundeio e à malandragem, portanto, não permitido ao adulto, mas destinado à criança.

A obra de Lafargue (op.cit) faz uma crítica veemente à forma como, ideologicamente, criou-se uma “paixão” pelo trabalho assalariado e se criou, através desta paixão, uma forma de submissão da classe trabalhadora ao dogma do trabalho. Neste sentido, o referido autor critica o trabalho assalariado, pois para ele esta é uma atividade que aliena o homem, ao invés de libertá-lo. Defende ainda o “direito à preguiça”, colocando-se contrário ao modo de produção capitalista, à divisão social do trabalho e à luta de classes.

A sociedade capitalista, caracterizada por grandes distorções sociais, provocadas pela relação trabalho-capital, no século XX, ao mesmo tempo em que produz um alto nível de desemprego, produz também uma dependência cada vez maior do homem em relação ao trabalho. As leis de mercado influenciam de uma maneira determinante as diversas formas de expressão humana. No caso específico das atividades lúdicas, estas perdem cada vez mais a característica de puro divertimento e adquirem um caráter funcional vinculado à redução de stress, ao lucro

e ao consumo. O lazer (que não é a mesma coisa que atividade lúdica), é considerado como uma necessidade de aproveitamento do tempo livre, para que o homem possa descarregar todo stress gerado pelas condições de trabalho. Nesta perspectiva, o lazer perde sua característica de puro divertimento e passa a ter uma função específica na sociedade burguesa, vinculada ao lucro e ao consumo. A idéia sobre lazer, criada pela sociedade capitalista, favorece à pequena parcela da população, que tem acesso aos bens de consumo.

Relacionando à atividade lúdica à infância, o capitalismo cria a imagem de criança enquanto consumidora do brinquedo e, com isso, faz um corte de diferença de classe para a importância do lúdico. A especificidade da infância é cada vez mais valorizada para as crianças que podem consumir o brinquedo, portanto podem brincar.

Observa-se atualmente um grande investimento tecnológico e industrial, voltado para a fabricação de brinquedos, desde a mais encantadora boneca, carros de controle remoto, aos mais sofisticados brinquedos eletrônicos, que encontram nos computadores, parques temáticos e nos shoppings centers das cidades mais desenvolvidas. Direcionam-se tipos específicos de brincadeiras, para determinadas crianças, pertencentes às camadas sociais que tem acesso ao consumo. O direito a determinados tipos de brincadeiras, na sociedade capitalista, sofre o corte da condição de classe. O referido processo determina também novos comportamentos das crianças sobre a forma de brincar e de se relacionar com seus pais. Dificilmente, observam-se crianças com brincadeiras tradicionais que tinham como predominância o agrupamento de vários amigos, o excesso de movimento e a imaginação, através do faz-de-conta.

Este tipo de problema atinge apenas uma determinada camada da sociedade, visto que grande parte das crianças, não tem acesso aos brinquedos industrializados e pelas circunstâncias sociais, entram no mundo do trabalho prematuramente, ficando muito restritas as condições para brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a elaboração da análise das condições relativas à forma como ocorrem as brincadeiras na pré-escola e como este tipo de

atividade é vista pelas professoras. Foi possível evidenciar a importância da brincadeira, como prática educativa, considerando os aspectos da imaginação e da cultura, desenvolvidos a partir das relações sociais estabelecidas pelas crianças na brincadeira.

Ao brincarem, as crianças revelam que estão pensando e refletindo o mundo em que vivem. Este processo é simbólico e como tal, é específico da condição humana. Brincando, a criança aprende a pensar a partir das relações sociais que estabelece com seus pares e com os adultos. Ela aprende a se comportar socialmente, a se inserir na cultura adulta, tendo como modelos seus pares mais experientes e os adultos. Estes modelos fornecem pistas para as crianças apreenderem sua realidade circundante, utilizando como mediadores os instrumentos e os signos construídos socialmente pela humanidade.

O brincar é um processo que envolve aprendizagem social, na qual há uma rica troca de experiência e de saber, que envolve aspectos importantes para a vida e para a sobrevivência humana. Brincando, a criança aprende a conviver socialmente, renunciar seus caprichos, dividir espaços e objetos, desenvolver a criatividade, na medida em que aprende a elaborar seus próprios juízos de valor sobre a realidade circundante. A criança torna-se capaz não só de refletir e apreender a realidade circundante, mas também, de modificá-la e construir cultura.

Embora se reconheça o processo atual de massificação que pesa sobre o brincar através dos veículos de comunicação, considera-se que estes não são suficientes para ofuscar, totalmente, a possibilidade da criança criar, brincando. Mesmo absorvendo modelos e comportamentos padronizados pela mídia, a criança, faz uma adequação destes modelos à sua experiência imediata e cria algo novo.

Considerando que o objeto principal da educação infantil é propiciar condições para que a criança se constitua enquanto em ser humano e desenvolva os aspectos sócio-culturais, cognitivos e afetivos, o brincar ganha sentido enquanto atividade que potencializa a dimensão humana, levando a criança a aprender a conviver socialmente, a produzir cultura.

Neste estudo foi possível concluir que há uma tendência das professoras em valorizar a brincadeira, enquanto atividade dirigida, direcionada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, necessárias para as séries seguintes do ensino fundamental. As brincadeiras ocorrem no cotidiano da pré-escola, mas o aspecto lúdico, criativo e cultural não é a ótica principal. As professoras fornecem

objetos e cedem espaço para a realização de brincadeiras, porém não participam deste tipo de atividade com as crianças.

ABSTRACT

Studies question proposals of infantile education whose main objective is the preparation for the following series of basic education and the development of cognitive abilities. Understanding that the specificities of infancy historical were constructed, these studies defend a model of infantile education that guarantees the right to all the children to live infancy and provides to conditions of development of the some aspects of the dimension human being. In this context, it is placed question of playing, considering that, in the modern world, this activity passes to be associated with the child and to be valued in the education, however as directed activity, however as free activity. The objective of this study is the trick (carried out game), while free activity, as practical educative in the infantile education. The main objective is to analyze playing in the infantile education, searching to identify as the tricks in the daily pay-school occur and to evidence its importance for the education of children, being considered the aspects of the imagination, and the culture that weave the relations social of the trick. A qualitative methodology was used, on the basis of participant comment, studying daily of two groups of a daily pay-school of the municipal net of Alagoa grande/PB. Comments had been become fulfilled, with average duration of two hours, registered in writing in the period of two months. Each comment corresponds to an operational unit of direction.

Words-key: trick, infantile education, culture.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.J. de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: O brincar na creche. IN: OLIVEIRA, Z.M.R. de. (Org.) Educação infantil: muitos olhares. 2a. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. 5a ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, C.V. De criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: EDUFES, 1996.

ARIÉS, P. História Social da criança e da família, 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERTOLDO, Janice; RUSCHEL, Maria Andréa Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira: uma revisão conceitual. Coletânea de Textos Didáticos/UEPB – Campina Grande/PB; 2003.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo, Linguagem e Desenvolvimento. Pré-textos de Alfabetização Escolar: Algumas Fronteiras de reconhecimentos. São Paulo: EDUSP, 1988.

BROUGÉRE, Giller. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

_____. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajstskop. 4a ed., ed. São Paulo: Cortez, 2001

CARVALHO, A. M. A. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: C. Aedes (org). Etologia de animais e de homens. São Paulo: Edicom, 1989.

CERIZARA, B. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. Rousseau: De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no Céu. In: KISHOMOTO, T. N.(org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

CUNHA, Nylse H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

DEL PRIORE, M. (org). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

DEWEY, J. Vida e educação. 2a. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985, (Coleção Os Pensadores).

DIDONET, V. Creche: a que veio.. Para, onde vai.. In: Em Aberto – Revista do INEP/MEC, Brasília, DF. M. 73, Jul 2001.

ELKONIN, B. D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: UNICAMP, São Paulo: Cortez. 1999.

yFERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: ANHAMBI S.A, 1961.

FRÁDKINA, F. I. “Psicologia del juego em la temprana edad” Raíces geneticas du juego protagonizado. Tese doutoral. Liningrado, 1946.

FRIEDMANN, Adriana. O Direito de Brincar, A Brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: mudanças e novas perspectivas. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001. João Pessoa. ANAIS.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4a. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na Sociedade. 4a. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

JACQUIN, Guy. A educação pelo jogo. São Paulo: Flamboyant, 1963.